

文化學習理論與通識教育  
**Cultural Learning Theory and General Education**

陳幼慧

Yu-Hui Chen

Author's Correspondence Information

作者通訊

**陳幼慧 Yu-Hui Chen**

Associate Professor and Chair

Center for General Education

National Chengchi University

國立政治大學通識教育中心主任

No.64, Sec. 2, Zhinan Rd., Wenshan Dist., Taipei City 11605, Taiwan (R.O.C.)

## 摘要

文化係經由同一群體長時間共處所形成，而教育的傳遞功能與文化的形塑有相當關連，「文化教育學」(Kulturpädagogik/ cultural pedagogy) 專家斯普朗格 (Eduard Spranger, 1882-1963) 特別強調文化陶冶 (bildung) 的意義。本文首先針對歷來的學習理論發展作一概要的介紹，並從中標舉出班杜拉 (Albert Bandura, 1925- ) 「社會學習論」、維果茲基 (Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934) 「社會認知發展理論」所強調「環境」與「學習」之連結的教育意義，進而論及文化學習相關理論在大學通識教育中落實的可能，包括「大學校園文化形塑」以及「體驗學習」之討論，並提出了「生活學習圈」的概念，將空間意義的「環境」概念，昇華至富有教育意涵的「文化學習」理念，以開啓了「境教」的大門與可能。「境教」與通識教育結合，形成一整體、富有教育內涵的「生活學習圈」，筆者嘗試論述「文化教育學」以及「文化學習理論」落實於大學通識教育的可能性。

**關鍵字：**斯普朗格、文化教育學、通識教育、班杜拉、維果茲基

# 文化學習理論與通識教育

## 壹、前言

人是文化的動物，除了身處自然環境，還有文化環境，文化如空氣與水無所不在，泰勒（Edward Burnett Tylor，1832-1917）指出文化（或文明）為一複雜整體，包括知識、信仰、藝術、道德……及作為社會成員的個人所獲得的才能與習慣。針對文化的內涵，沈清松以五大系統說明其範疇：（1）終極信仰；（2）觀念系統；（3）規範系統；（4）表現系統；（5）行動系統（張秀雄主編，2001 沈清松，1985）。另外，艾力克森（Frederick Erickson）在《多元文化教育》（*Multicultural Education: Issues and Perspectives*）一書中，也以七個向度說明文化的特質：（1）文化即培養；（2）文化即傳統；（3）文化即訊息位元；（4）文化即符號系統；（5）文化即動機與情緒；（6）文化即社會權力的分配；（7）文化即存在於在地的社群實務中（J. A. Banks & C. A. M. Banks, 2010, pp. 35-41；陳枝烈、陳美瑩、莊啓文、王派仁、陳薇如譯，2008，頁 38-44）

人無不被所處文化環境規範，然文化一詞卻是英文中最複雜的單字之一；張樹倫指出（張秀雄主編，2001）中文的「文化」意義代表「人文化成」、「文治教化」的意涵；在西方語系中，與「文化」關連的有：（1）拉丁文 *cultura*（文化）從土地耕作引伸為個人心靈上的修養；（2）拉丁文 *paideia*（教育）代表人格、判斷和德行的形成；（3）德文 *bildung*（陶冶）象徵朝向普遍人性的形塑和實現的歷程；（4）拉丁文 *civis*（公民）代表個人於團體中的隸屬，與社會和法律相關。因此，文化具備兩重意義，一方面偏重心靈或精神的活動，包含教育、陶冶之 *kultur/ cultura*（文化）意涵，另一方面則是著重於個人於團體中的隸屬，與社會和法律相關，偏重於社會政治方面的 *civilization/ civis*（文明）意義。

在教育過程裡，不論是教與學均須植根於某一環境場域之中。而學校場域正是一個重要的教育載體，經由諸多正式及非正式課程、通識教育、教師形象、學校建築及軟硬體設備等對受教者帶來影響。以學校作為發揮學習文化影響力的場域，將使潛在教育能夠循序漸進地構成學生生活脈絡的一部分，使其能自然而然受環境潛移默化，形成凝聚眾人學習意識的文化圈。就文化的傳承角度而言，教育一方面可以指對人類智慧經驗的接受與傳承；一方面可以指群體共同營造的

某一環境氛圍。文化係經由同一群體長時間共處所形成，而教育的傳遞功能與文化的形塑有相當關連，文化教育學（*kulturpädagogik/ cultural pedagogy*）專家斯普朗格（Eduard Spranger, 1882-1963）特別看重文化陶冶（*bildung*）的價值：因為它是人類智慧經驗的累積，應該予以保存或延續，使文化能綿延不斷。同時，教育也是「藉由客觀精神以完成主觀精神」；「藉客觀的文化財來充實個人生活，喚起價值意識」（詹棟樑，1981，頁 283），進而有所創造，增加新的成分的連動過程。能對人類社會有如此大的功能，「教育」居功不小，因為「文化財」作為教材的主要來源，教育不但能傳遞文化遺產，進而能扮演文化創新的重要推手。倘若教育僅只有文化的傳遞的工作，而無文化的創新意義，社會與文化易流於靜態，將會導致保守或退步，甚至被時代洪流淘汰。

如此就傳承、營造學習文化的角度來說，通識教育便扮演著舉足輕重以及平衡的角色。通識教育一詞有各家解釋，然皆不脫「博雅教育」、「通才教育」、「通識教育」等之內涵。我國大學教育制度因模仿美國大學甚多，而美國各大學的通識教育（*general education*）係源自於古希臘時期的博雅教育（*liberal education*），其內涵深受人文主義思潮、文化陶冶、學習環境營造等概念影響，強調培養學生博雅學習的精神，以陶鑄健全的人格發展、培養學生宏觀視野的特色，並具備多元廣闊視野為教育目標。

如前所述，正由於環境、學習文化與教育之間存在著密不可分的關係，故本研究著重於討論文化作為潛在課程的教育型態以及文化學習層面之意涵，試圖從文獻與過往研究中，明瞭文化的因素對於學習所產生的歷程及作用。並且從探究文化對學習之影響能擴展的層面，以了解文化與人類教育過程之關連性，將有助於提升整體人類文化生活發展之素質，從而有效發揮教育傳遞功能，使文化與教育更加緊密結合。而就文化營造層面來說，如何在通識教育課程中建立起文化學習氛圍，進而在正式課程以外創造潛在課程教育，也是文化教育學實踐層面的重要課題。以下便分成幾個部分討論：首先對歷來的學習理論做一回顧與檢驗，以對其有一定的認識。其次，從諸多學習理論中，集中介紹班杜拉（Albert Bandura, 1925-）、維果茲基（Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934）之學說，以聚焦探討「環境－教育」之互動關係。接著，便著重於「文化教育學」之理論內涵與介紹，從具體的「環境」層級提高到抽象的「文化」層級做討論。其後，將「文化教育學」放置於大學教育中做討論，突顯「大學校園文化形塑」、「體驗學習」的重要性。最後在結論之處，以臺灣之大學為例，討論「文化教育學」落實之可能與面向。以下分別討論之。

## 貳、學習理論之派典沿革

所謂的「學習理論」，在於探討「學習」是甚麼？如何能夠「學習」？以及應該「學習」甚麼？等議題之理論。然而，「學習」一詞又該如何定義呢？學者 Kimble (1967) 認為學習乃由於增強練習的結果，並在行為潛能上產生具有持久性的改變現象；美國文粹辭典 (American Heritage Dictionary) 將學習定義為「經由經驗或研究而得到的知識、理解或精熟度」；美國傳統字典則將學習定義為「借助經驗獲得知識的過程」；而在現代心理學理論則強調學習乃是因經驗而使行為產生較為持久改變的歷程，而非僅是學習後的行為結果 (張春興, 2005)。綜合而言，學習所處的時間軸並非單純的「點」，而是綿延不止的線段。學習行為的產生可源自個體成熟或是經驗獲取，從過程中對個體產生持久性的改變。

## 一、學習理論概述

由於學習理論建構在不同的認識論、知識論之上，因此從不同視角入手便會發展出截然不同的學習理論。而心理學家對於學習歷程中知識獲得以及行為改變上有不同見解，故使學習心理學派產生理論分歧 (張春興, 2004)，亦造成不同學者分類上的歧異，促使學習理論派別百家競起。有關學習理論派別之分類，歷來研究眾說紛紜。學者張春興 (2004) 於著作《教育心理學——三化取向的理論與實踐》中將學習理論分為「行為主義學習論」(behavioral learning theory)、「認知學習論」(cognitive learning theory) 以及「人本主義學習論」(humanistic learning theory)，而社會學習論則置於行為論與認知論之間。本文採用張春興 (2004) 於《教育心理學》一書之學習理論的分類態樣，將學習理論之派典分為「行為學習理論」、「認知學習理論」以及「人本主義學習理論」，社會學習論則併入認知學習論中談論，於下面之論述中做一綜合性呈現：

「行為學習理論」的代表學者以古典制約理論的俄國學者巴夫洛夫 (Ivan Pavlov) 與操作制約理論的桑代克 (Edward Thorndike)、斯肯納 (Burrhus F. Skinner)，以及後來發展的社會學習論學者班杜拉為主要代表人物。其理論認為學習是透過行為之習得過程所建立，強調刺激與反應之間的連結 (張春興, 2004)。學習是環境刺激下的反應行為表徵，是一種反射連結的過程，個體透過將刺激情境與反應進行有效的連結，可於其他類似情境中進行學習。而「學習的產生受到外在因素控制，對學習者本身心理上的自主性並不重視」(張春興, 2004, 頁 298)。

正由於「行為理論」僅限於刺激與反應之間的關係，或多或少屏除社會環境對於人類的行為表現有著相當巨大的影響，「社會學習論」創始者班杜拉即認為：

各種傳統的心理學一直認定，僅僅通過操作反應並體驗反應的結果，學習就能夠發生。在現實生活中，所有來自直接經驗的學習現象，實際上都是通過觀察他人行為及該行為給他人造成的結果，在替代的基礎上發生的。  
(Bandura, 1977, p.10；周曉虹譯，1995，頁 10)

班杜拉修正行為主義的理論，認為學習是個人、環境與行為三者的彼此交互影響的所得，它強調大多數我們所獲得的資訊是來自與其他人的交互作用（張春興，2004；王文科譯，1991）。班杜拉指出：

在相當大的程度上，環境經由適當的行動實現化之前只是一種潛能，他並不是一種不可避免要作用於個人的因素……因此，行為在一定程度上決定了在許多潛在的環境因素中哪一個將起作用，他們將採取何種形式；反過來，環境因素也在一定程度上決定了哪些行為成分將受到激活和得到發展。（周曉虹譯，1995，頁 182）

除了「行為學習理論」外，「認知心理學」中的理論亦為學習理論中重要的內涵。若欲談論認知發展，學者皮亞傑（Jean Piaget）的認知發展論為其所不可或缺之論述，另外，認知心理學的代表學者尚有提出發現學習論的布魯納（Jerome Seymour Bruner），以及有意義學習論的創始者奧蘇貝爾（David P. Ausubel）、社會認知發展理論提出者維果茲基等學者。認知學習理論與行為主義採取相反的論調，認為個體對情境中刺激與刺激之間關係的了解，乃是構成學習的基本要素，因此強調認知與領悟在學習歷程中的重要性（張春興，2003）。

而學者布魯納將研究從動物身上拉回人類本體，強調研究應於活動氣氛之教室中開展，而非於冰冷的實驗室。其發現學習不是強迫的過程，應是能使學生主動去求取知識，因此其提出「發現學習論」，說明學習可以經過三種階段的發展而形成：動作表徵、形像表徵到符號表徵。而直覺學習的開端，透過建立結構性的學習情境將有助於知識的獲取（張春興，2004），因此教師亦須提供學生一個良好的學習環境，了解學生經驗與提供解說，安排難度適切的教材以增進其學習動機。

有鑑於行為主義心理學與精神分析心理學對於人性與學習的解釋差異，人本學習理論」開始在上世紀六〇年代後興起，「成為心理學兩大勢力的背景中所興起的第三勢力」（張春興，2004，頁 252）。其將「人」作為研究的主軸，以發展出真正的人類學術探討。「人本主義學習理論」的代表學者有強調內在潛能的馬斯洛（Abraham Harold Maslow）、提倡自由學習的羅傑斯（Carl R. Rogers）以及倡導情意教育的康布斯（Arthur Combs）等學者。「人本主義的學習理論主要強調使學生能夠於不受限制的環境下自然而發展知識，因此重視自我發展的開放教室」

(張春興, 2004, 頁 275), 並透過合作學習培育團體精神, 使學生以此方式代替教師主導的教學。

承上所述, 學習理論係為多脈傳承的理論派別, 不同的理論源頭發展出多元的學習理論內涵, 三種學習理論的源頭對於學習的解釋大相逕庭, 行為理論的學習為「因行動而學到行為」; 人本主義則視學習為「因需求而求知」, 社會認知學習理論則介於二者之間, 將學習視為求得新知與模仿的過程(張春興, 2004)。本文將依據此分類探討其理論沿革, 探究人類在與文化、社會環境互動中的教育意涵。

## 二、「學習理論」中的「文化教育」趨向

從上述諸多學習理論中, 我們看到其各有著重與發展。雖然各學習理論之內涵看似相差極大, 但若從「環境」、「文化」、「教育」等觀察角度來看, 仍能看到「文化教育學」理論形成的部分背景脈絡, 尤其以社會學習論最為顯著。班杜拉修正了行為主義過於偏頗的學說, 將社會情境融入學習之中, 強調人們的學習不僅只是刺激與反應間的經驗連鎖反應, 而是受到外在社會的影響形塑, 從而產生持續性的行為改變。對個體而言構成其潛在的社會環境, 只有「當個體採取某一行為將之啟動後, 他們才對個體產生影響, 故人既是環境的產物, 亦可為環境的創造者」(高申春, 2001, 頁 63-69)。

至於學習的方式, 班杜拉提出學習來自觀察與模仿, 認為大多數人們的行為是透過觀察與模仿而學會的, 而觀察受四個子過程支配: 注意、保持、動作再生、動機。(Bandura, 1977; 周曉虹譯, 1995) 注意即學習者有意識注意到週遭環境的變化與刺激, 並隨之產生行為上的改變, 以為學習的開端; 保持則為記住之前所經歷的事物, 透過將「外在改變」加以內化記憶, 產生更持久性的行為改變歷程; 然而僅止於記憶是無法將之運用成為外在行為, 故動作再生係為將個體所內化的經驗加以再現, 轉換成為外在的行為反應; 最後則為動機, 由於人們無法將所學的動作完全重現, 因此人們會傾向於接受能使其產生有價值結果的行為, 故行為的展現亦來自於動機之有無, 所產生的反應帶動學習結果(Bandura, 1977; 周曉虹譯, 1995)。

由此可知, 著重人與環境間的互動關係正是班杜拉「社會學習論」(social learning theory) 之核心議題。個體可以透過大人示範、體驗、恰當行為獲得稱讚與獎勵等情境中, 自然而然地學會文化所傳遞的訊息, 誠如 Spindler 所指出的內涵:

學生可能透過示範、適時的強化以及偶爾觀察、模仿、體驗、恰當行為的稱讚與獎勵等情境中, 無形中給予學生一種戲劇性的訊息, 使他們學習到

各角色位階應有之行為模式。而在具一致信念、價值架構的環境裡，孩子會自然而然地學會文化所傳遞的訊息，以及成人所期望他們習得之事物。  
(Spindler, 1974, p. 300)

人們透過觀察楷模行為且藉由成人增強學習行為，例如「女生會因為觀察到年長女性間接與溫順的講話方式，也會因為其他人喜歡，而選擇模仿此種言談模式。」(Sleeter & Grant, 2003, pp.168-69)。因此，良好的文化環境則可成為學習者的楷模對象，若欲使學習者能夠融入社會文化氛圍，應於學習場域建立完善的文化陶冶情境，使學習者於不自覺中自然觀察模仿，從而產生具有文化基礎的行為模式。「社會學習理論根據認知、行為與環境決定因素的連續交叉互動的觀點，解釋人類行為」。(周曉虹譯，1995，頁 xii) 強調我們是受到其環境的強烈塑造影響，且其「價值觀、信念、行為模式會持續地受到其所屬的社會環境影響」(Sleeter & Grant, 2003, p.169)。

除了主張「社會學習論」的班杜拉外，認知與社會學習理論中的維果茲基提出「社會認知發展理論」(theory of social cognitive development)，亦強調社會情境對於認知與學習係有相當的關連性存在。正由於人們無法離群索居，我們與外在環境息息相關。社會上種種文化世界的表徵，如風俗習慣、社會發展歷史、宗教信仰至人們生活的食衣住行、語言各層面，皆充斥著文化的脈絡，其對於每位社會人皆帶來影響。況且成人對其下一代孩童，經常扮演著文化傳遞者的角色，其可能以家長或是教師的角色，希望下一代能夠學習並接受文化影響，以發展成為相同的文化人，進而符應整體社會文化的要求。因此，兒童的認知發展階段，無異是在社會學習的歷程中進行(張春興，2004)。文化社會是人們無法抽離的背景，人們需要仰賴社會文化之認同，以建立個人的從屬感。因此社會文化對於個體之影響是無所不在的，學習與發展亦須建立於社會文化的背景之中，以培育出的個體得以符合社會文化的期望，成為不折不扣的社會文化人。

綜上所述，不論是「行為學習理論」的班杜拉或「認知與社會學習理論」的維果茲基都共同注意到「環境－教育」之間的重要關連；更不用說「人本主義學習理論」中「自由學習」、「情意教育」對自由的學習氛圍、適當的學習教材的強調，也涉及了「環境－教育」之探討。而若要從「環境－教育」昇華至「文化－教育」之探討，便是將學習環境營造從具體層面擴大至與抽象層面的「文化氛圍」之營造。從具體環境對人學習影響之注意，到精神層面與環境的結合，正是文化教育學較以往學習理論獨特之處。相關論述與德國「文化教育學」的根本想法，即欲在客觀的價值(環境)與受教育者的精神表現之間建立感知，加以接觸、體會與融通所成立的教育理念有相互呼應之處。

## 參、「文化教育學」的理論內涵

按照社會學理論的觀點，「人既不受內部力量的驅使也不受環境刺激的支配。相反的，他是根據人和環境的的連續交叉互動來解釋心理功能的」。(周曉虹譯，1995，頁 10) 相關的論述亦表現在德國「文化教育學」理論中。根據陳幼慧(2011) 研究「文化教育學」奠基於「精神科學」之理論基礎。主要代表學者為斯普朗格外，尚有利特(Theodor Litt)、斯騰(Erich Stern)、凱善斯泰拉(Georg Michael Kerschensteiner)、弗理善賽開拉(Frischeisen-Kohler) 等人，而其中大多為狄爾泰(Wilhelm Dilthey, 1833-1911) 學派教育領域的學生。除此之外，各大圖書館藏中斯普朗格的德文相關藏書也非常有限。其中斯普朗格更是將「精神科學」發展為「文化教育學」的關鍵人物。斯普朗格曾任柏林大學哲學與教育學的教授，其思想深受威廉·馮·洪堡(Friedrich Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)，和施萊爾瑪赫(F. E. D. Schleiermacher) 的人文主義、狄爾泰的精神科學，以及新康德主義西南學派價值哲學之影響，並據此建構出「文化教育學」之理論，其主張教育的活動是結合主觀精神和客觀文化的關係，以求共同創造其文化價值。另透過江日新(2003) 〈斯普朗格在中國——一個書目文獻分析的回顧〉一文的研究分析，更能窺見二次世界大戰前後，中文文獻從事斯普朗格文化教育學研究的全貌，其中包含的學者先後有曹京實、關琪桐、王錦第、童德禧、董兆宇、蔣徑三、王文俊、鄭重信、孫志文、查岱山、余艾堂、田培林、詹棟樑等人，均有卓越的研究成果。然而上述學者相關的研究著作除了《生活形式》、《青年期心理學》至今仍廣為流傳外，其餘大多都已經絕版。

狄爾泰以為，精神科學乃是從精神生活的整體與體驗的豐富為出發，而一切的文化活動，乃是單純的思惟、感情、意志的表現，與人類精神活動的各個面向緊密相連。針對精神科學的研究對象，狄爾泰認為，精神科學不同於自然科學之處，在於精神科學所依據的是社會和歷史真實性，精神科學即是針對人類的精神能力及精神產物的研究，亦即是對人類精神活動的外在化或客體化之探討，尤其是「客觀精神」。在精神科學的研究範疇裡，狄爾泰相當重視歷史與社會的關連，他指出「自然界對於我們來說是陌生和疏遠的。它對於我們來說只是一種純粹的、沒有任何內在(inneres) 生活的外表(außen)，社會才是我們的世界。」(Dilthey, 1990, p.36; 童奇志、王海鷗譯，2002，頁 65)

人與動物的不同之處在於人始終處於由自己創造出的「文化脈絡」之中，且在這種「文化脈絡」中不斷地生存、創造和發展人類脈絡。他主張人類所有的經驗都必須回溯至從其中產生出來的條件和脈絡，「歷史—社會實在

(geschichtlich-gesellschaftliche wirklichkeit) 即可為這些科學提供內容 (material)」（Dilthey, 1990, p.24；童奇志、王海鷗譯，2002，頁 45）。

狄爾泰哲學強調文化意義上含有「超個體」之意義，它是由無數超越個體的精神要素互相結合、連結的世界，並形成全一的目的整體。文化體系根植於人性的某個側面，當個體在生活的舞臺上出現與消失的時候，這些文化體系都持續存在著（童奇志、王海鷗譯，頁 88）。

## 一、「文化教育學」之「體驗」(Erleben)學習意義

為了打破教育學過度倚賴技術、生物學、社會學、心理學的實證觀點，「文化教育學」強調「結構」(struktur)、「了解」(verstehen)與「體驗」(erleben)等概念，藉以強調個人精神生活在自然的環境與文化社會環境的關係。狄爾泰所說的「體驗」(erleben, erlebenis)乃是指生命內省、直觀生命的心靈活動，體驗不同於認識的模式僅止知的作用；而「體驗則是統一了知、情、意全體精神作用的全我活動」(蔣徑三，1933，頁 142)。

狄爾泰基於「體驗」的理念創立「了解歷史學」(verstehende geschichte)，他認為「表現於歷史上的精神生活，唯有透過訴諸自己的體驗而與原體驗作同樣的「追體驗」(或「再體驗」/Nacherleben)才能了解它。」(蔣徑三，1933，頁 142)而「追體驗」只有透過一種「移位」(transposition)才有可能，所謂「移位」就是他人之中複製、模仿 (nachbilden) 其精神結構，也就是「了解」(verstehen)，在「了解」之中才能超越個別體驗的界線，而重新建構、確立普遍的人性結構 (楊深坑，2002)。

## 二、「文化教育學」之「了解」(verstehen)意義

斯普朗格繼承狄爾泰精神科學的主張，視生命的活動為創造意義與價值的根源，強調人類在理解歷史、文化、作品乃至整個生活時，不能採用自然科學的說明方法，而是要透過「了解」的模式。他指出：

「了解」一辭的意義即是：在客觀有效的認識形式內，把精神的綜合關係當作意義豐富 (sinnvoll) 來把握它。因此，「了解」的認識形式不同於「瞭解」(begreifen) 或是「解釋」(erklären)，僅能從因果法則解釋前後關係。「了解」是深入「內在的綜合關係」(in den inneren zusammenhang)。(Spranger, 1948, p.19；王文俊譯，頁 3)

了解的學習模式著重於把握意義，但「了解」並非簡單等同於「情感契合」、「心靈共鳴」、「追體驗」、「瞭解」或「解釋」。根據蔣徑三闡釋，「了解的活動範疇是意義決定及意義的結合。」(1929, 頁 16)「了解」必須以直觀的方法進入意義關連中，捕捉整體與部分的「綜合關係」。了解心理學的重點在於意義的把握，但甚麼叫作「意義」(sinn)? 和甚麼叫作「意義豐富」(sinnvoll)? 斯普朗格 (Spranger, 1948; 王文俊譯, 頁 3-4; 陳幼慧, 2011, 頁 103-20) 做了以下的說明:

「意義」必須有一種東西，它在價值整體內，作為有組織作用的肢體。準此，「意義豐富」是一種許多肢體的秩序或是綜合關係，而由這些肢體纔能構成一個價值整體，或者和價值整體發生關聯，或是幫助價值整體發生功用。(Spranger, 1948, p.19; 王文俊譯, 頁 3)

斯普朗格也針對「了解」心理學的方法，提出以下說明：

對於「真正的了解」(echter verstehen)，需要一種超出直接的生活意識之外的知識，以求得許多類型的客觀和精神的綜合關係……我們要了解一個歷史人物，必須我們對於他的生活條件，不僅如他自身所見的片斷和因素，而是要進一步把他當作一個整體包括他的歷史和社會環境來看。總之，我們應該賴以了解人類的整體，遠較他個人經驗世界的整體為大。(Spranger, 1948, p.20; 王文俊譯, 頁 5-6)

斯普朗格「了解」的認識形式不同於「瞭解」或是「解釋」，僅從因果法則解釋前後關係，而是掌握事物的綜合關係，是精神透過詮釋豐富事物的意義。「了解的認識功能不是完全建立在直接摹繪的經驗內容之實質因素之上，而是建立在範疇形式與意義聯鎖之上」(Spranger, 1948, p.21; 王文俊譯, 頁 6)。「了解」亦非單純直觀的產物，而是深入內在的綜合關係，藉以把握部分與全體之關係，呈現於意義的連結。因此，「了解」是一種認識方法，「除了認識個人還必須擴及到認識客觀的文化」(陳幼慧, 2011, 頁 108)。斯普朗格認為，倘若我們能超越個體的主觀經驗，透過客觀的綜合關係來「了解」，將可以把握其意義與價值。

### 三、主觀精神 (subjektiver geist) 與客觀精神 (objectivierter geist)

斯普朗格認為，文化的研究與分析，須從客觀精神出發。「客觀化的精神」表現在各種「文化財」的項目，擁有「具體的構造」，如：一種工具是客觀化的精神，一部書是客觀化的精神，一幅畫是客觀化的精神，其均存在於物質的主體上。因為工具、書和畫也有一個生理方面，可視為一個軀體，一個內涵精神的結構。「文化財」的客觀精神均是藉物質形式所表現出來，並在這種方式上束縛一種恆久

的形式。但是，如果它不由任何一種主觀精神的體驗過程去使之再生，即在一種被理解的互動形式內再體驗，則那附著的精神內容仍然是死的。

斯普朗格認為客觀化的精神最終都必須歸結主體或主觀精神。客觀精神如果不在個體內燃起意識的火炬，把它們的內容引入光明，它們便是啞的和死的。沒有了意識和經驗的個人，則文化就要滅亡，而這並不是只關乎這個人或那個人，而是關乎所有現在在那裡生活的個人，因為在他們狹窄的肩上，承擔著他們文化傳承的前途責任。「但這些「文化財」總是同時在那裡等候個人的「追體驗」，意義賦予和意義接受（*sinnempfang*）的基本動向，必須從主觀精神內探求。」（陳幼慧，2011，頁 117）但承載主觀精神的個體又僅只是一個旅客，他匆忙走過其民族之精神世界，他在短短幾十年中享受、甦醒或陶冶於這些內容，然後他又消失於歷史的洪流中。

客觀精神是特定區域的歷史文化、風俗習慣、社會型態、生活方式以及倫理宗教等等交織而成的整體。斯普朗格「以『結構』（*Struktur*）、『生活組織』（*Life-context*）或『意義的全體組織』（*meaning total context*）對於心理學極重要，那些構成全體的各基本作用，只有置於全體中才顯露其意義」（王錦第，1940，頁 32）。個人的心靈雖然是一種由內向外的自主地開展過程，但人從出生起又何嘗不是受制於特定的自然與人文環境呢？在自然環境裡面，這個環境從山川形勢，到風景氣候，皆必然有其特性。透過生長期間去感受濡染，從而逐漸形成種族特性和民族精神。是故這些自然環境並不僅是單純的自然，它對一個精神主體而言也常是客觀精神的意象。

#### 四、客觀精神與生活學習圈之營造

「文化教育學」認為生命的構成關連之一為文化，文化的構成關連又分為歷史的和社會的二方面。不同的時代擁有各自不同的文化，因而形成視野的特殊性，個體被籠罩在其超絕精神之下，其經濟、學術、國家、習俗、宗教等則可作為一種超個體的意義機構，個體的主觀精神僅是客觀精神的肢體。誠如心理學家勒溫（*Kurt Levin*）本於社會學習理論的精神，提出「生活空間」（*life space*）的觀念，主張學習受個體對環境的知覺所影響，個體的過去經驗以及他對現在和未來各項事物的看法，共同形塑其對環境的整體認知。而這裡所指的生活空間，並非物質的或地理的空間，而是指個人所理解的整理環境而言。換言之，生活空間不是客觀的實體，而是主觀的觀念（*Engle & Ochoa, 1988*；張秀雄主編，2001）。

因此，環境所呈現之客觀精神透過「客觀精神的主觀化」，內化到個體的主觀經驗，決定、影響著個體的思想與行為，因此要了解一個時代的人，不能單從個體

主觀精神的橫斷面出發，而是必須以鳥瞰的方式，透過歷史與社會的構成關連，了解其主觀經驗與客觀精神之間的關連。波爾諾（Otto Friedrich Bollnow）亦指出，從教育的觀點來看，人的現象或教育的現象，不宜作原子論式的分割來加以描述，而宜確定人類存在之整體，亦即個別現象和整體之間的關係及其意義開展，是教育研究關心的焦點（Bollnow, 1969）。

斯普朗格認為，客觀精神「它在每一個個人之前（vor），對於每一個個人，是一種決定生活和給予傾向的因素之交織體。它的結構，是由同樣的價值基本傾向所決定的，而這個也支配著個人。」（Spranger, 1924, p.26；王文俊譯，頁 13）客觀精神作為超個體的結構，支配著個人；主觀精神作為個體的直接經驗，賦予意義。「在客觀和主觀精神相連結的鏈條內，這種由經驗，型態和了解的意義表示所形成的主觀和客觀的關係內，有著獨特和精神的生機活動。」（Spranger, 1924, p.26；王文俊譯，頁 13）

## 五、文化的「陶冶」（Bildung）與有效學習

斯普朗格認為，文化的陶冶絕非機械地裝入被教育者之中，「文化陶冶」的氛圍「就像空氣一樣地籠罩著那個特定地區的人類，而那些人類也就把它當作空氣一樣地吸入」（陳幼慧，2011，頁 110）。「文化教育學」強調陶冶客觀文化的重要性，並認為教育之目的即是「文化陶冶」，以生命哲學為基礎，並倡導價值創造與體驗的意義，主張任何教育行動皆離不開價值的問題，無論教或學，皆是一種有意向、有目的的行動，也是導向較高價值層次的行動，並認為教育行動倘若不能達成受教者在行為上的有意義改變，皆不能稱為教育（張秀雄主編，2001）。然而，行為的改變必須奠基於受教者價值體驗，即是客觀的價值與受教者的精神結構上，呈現出「陶冶」的意義，即所謂「價值感受」。在這樣的狀態下所成立的教育，即所謂「體驗的教育」。斯普朗格認為真正的教育中心點乃是「陶冶」，而非材料的傳遞。應注重主觀的內在喚醒與引導，喚醒個體而使其對客觀的文化價值具有體驗能力。

所謂「價值感受」，並不是把客觀的價值機械地裝入被教育者之中，使其積貯起來，而是要在生命的狀態中使其感受價值，這才是教育。所謂的「真的價值感受」，並非是客觀的文化內容「無意識」的累積，而是兩者於互相參透的密切狀態中結合、於完全的領會狀態中而接受……「感受」，則是使其領受、體認之意。這種文化學教育觀，一方面承認主觀的原理的「生命」，一方面承認客觀的原理的「文化」，並在這兩者的契合當中見出教育的全體。（蔣徑三，1929，頁 17）

「文化教育學」強調教育即是「文化的傳遞」(überliefern)的工作，教育工作者把舊世代的所有文化財傳遞給正在生長的新世代，但此「傳遞」不可理解為填鴨式的將知識灌輸予被教育者。就「文化的傳遞」的意義而言，教育是使受教者對文化活動的意義產生了解。據斯普朗格看來，教育作為「文化傳承」乃是「客觀文化」的陶冶過程，培養受教者價值接受的能力，因此，教育作為文化的傳承不僅止於關注所有的客觀文化財，更應藉由已有的歷史文化喚醒和孕育出被教育者的文化感受力。教育即是擔負此一文化傳遞的工作，從客觀的價值指向主觀心靈陶冶的過程(蔣徑三，1931)。

「文化教育學」的根本想法，即欲在客觀的價值與受教育者的精神表現之間建立感知，加以接觸、體會與融通所成立的教育。而所謂價值感受，並不是把客觀的價值機械地裝入被教育者的心靈當中，而是喚醒一種個人對價值的體驗能力。因此了解學習發生的場域，可以對於整體教學場域之研究發展皆有所助益，在教育的實際發展層面上亦將會更有效率與效能(王文科譯，1991)。

教育工作者身處正要生長的心靈與客觀文化價值之間，作為一種媒介者，憑藉適當的「文化財」，以發展前者的價值能力，使其成為未來的文化擔負者為目的；並由於受教者的參與，使客觀文化得以更為生動、更為進展。因此，教育者不可能從外在建造這種控制系統，只能靜靜地，循循善誘地介入、喚醒和幫助。(陳幼慧，2011，頁111)

換言之，陶冶不僅為知識的傳授，而更為能力的形塑。「陶冶」之所以作為「陶冶」，乃是在使「受教者」發展各種受容價值的能力，進而促進其形成價值的感受能力。

## 肆、「文化教育學」對於大學教育、通識教育之啓示

大學通識課程向來以多元面貌著稱，透過廣博的知識傳遞，達到大學生素養的培育。課程內涵較主科而言彈性且面向寬闊，能夠補充大學生於專業知識殿堂以外的博雅知能。正由於學生未來立足於社會中貢獻所學時，單僅只憑專業素養是不足的，因此通識課程中之因其廣闊的知識承載量而具備多元的課程型態，例如增加活動以及體驗課程，從其中運用到文化教育理論之部分，將有助於學生早日習得社會適應能力，融入社會脈絡中，而客觀的文化財亦需藉由教育、學習活動，將如此複雜的整體，催化重組、代代相傳，因此，教育即是文化的一部分。而文化對學習的影響主要係透過四種途徑進行，分別為(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2009)

(1) 社會化：族群對於其成員的期望、家庭結構與雙親角色；(2) 順從的壓力：迫使人們選擇傳統的方法行事，以避免特立獨行所造成的反彈衝擊；(3) 環境生態的適應：生存需要透過敏銳的觀察力，以了解所處環境的問題及狀態；(4) 語言：不同文化強調的學習重點各有所異，有些文化強調書寫能力，有些文化則著重口語溝通技能。從上所述可知，文化會從不同面向進行，並影響學習的效能與成果，因此進行學習當下，宜多元考量文化所具備的潛在影響，以更廣闊的視野發展學習的目標。

就學習所發生的主要場域學校而言，其亦具備著獨特的文化特徵。學校文化是一種次級文化；是一種綜合型文化；是一種對立與統整互見的文化；是一種兼積極與消極功能的文化；是一種可於有意安排或引導發展方向的文化(黃光雄、楊國賜，2003)。而學校文化可以是顯而易見的各式校園標語，亦或從各式學校活動中現身。有形體的事物所表現於文化領域的影響則為校園空間的安排，而無形體的事物，其影響則多隨著口耳相傳或是習慣，以成為潛在課程的形式展現。兩者對學習的影響與文化的反應上得相提並論，不分軒輊。然而大學主要課程係以傳遞實用具體的知識為依歸，且偏重於主科上的單一思考；而影響學習成效的校園生活學習圈等潛在課程的形式卻討論不多。有鑒於此，通識教育的推行，將有助於補足學校對於校園文化形塑所蘊含的學習意涵，並透過寬廣且多元面向的課程內容，使學子得以從繁重的主科藩籬中稍作解放，透過校園生活學習圈的營造，形塑學習意義。相關內涵可從以下內容中一窺全貌：

## 一、大學校園文化形塑

前面所討論從「環境－教育」到「文化－教育」的昇華，其關鍵就在於從純粹空間的意涵，進而要求空間與體驗學習結合的「學習文化」形塑，強調空間、環境也可以作為教學主體，優質的境教可對學生產生強大的潛移默化效果，藉由教室佈置及校園氛圍的形塑，不僅可以吸收知性的訊息，擴大學習對象的種類，更能安頓學生的身心，使其心靈處於安適平穩的狀態，有助於自我沉澱和課堂聽講，因此校園營造與教學可謂相輔相成(湯志民，2006)。教學最主要的空間當然為教室，但教室以外的校園，每一個角落都可以是實施境教的主體。

教學的場域不也僅止於教室而已，校園的每一個場所、設施都可以實施「境教」。換而言之，現今學校教育所著重之面向，需從個別化的「班級經營」，擴大為整體化的「校園文化形塑」。與此異曲同工的，大學的通識教育課程也旨在

突破固有學校教育僅對專業知識的著重，開始關注到多元的學習模式、知識統整與轉化，以及培養學生終身受用的關鍵能力之教育。不僅是知識面向的拓廣，通識教育也嘗試不同的教學方法，例如增加行動與問題導向的教學模式，以增加更多元的學習領域面向。如此的教育理念也必然脫離不了學習環境之輔助，「通識教育」與「境教」的結合便是提倡「校園文化形塑」的理想表現。不只是透過不同知識領域的學習以增進學習的多元化，更透過對校園文化的形塑以營造主觀心靈的體驗場域，並達到了「陶冶」的學習效果。此正是前面所言，延續「文化教育學」在校園的具體落實與實踐。

針對大學教育的討論，以往的大學校園缺乏對於抽象面、精神面的氣氛與文化薰陶功能之塑造，所謂的校園規劃僅限硬體建設。然而正如前一段所言，優質的校園空間不僅可以提升教學成效，也將是輔助通識教育的利器。校園總體規劃所呈現的獨特性、自明性（黃世孟、連興隆，2004），將會是大學另一項競爭力，「潛在課程」也藉由校園環境作為載體，持續而深入地對學生帶來影響。總而言之，校園環境提供的境教可以充實通識教育的教學成效，具體的實踐辦法可以校園規劃理論專家黃世孟教授提出的「校園物語」之具體內涵與方向為例。黃世孟指出「校園物語」的重要性，或可稱「校園故事化」或「故事化校園」，學校營造必須落實「場所賦意」（place-marking），賦予場所擁有獨特的意義（meaning）、事件（event）、談話（talking）、故事（story），當「場所」擁有意義才會有「物語」，物語可以創造場所生命，一方面可積累校園文化，創造出優質的校園環境，一方面也是「潛在課程」的建構。優良校園文化的積累乃是一所學校寶貴的資產，但是「文化形塑」常因難以論述與操作而被忽略。然而，優良校園文化不僅只是學生們對校園的記憶與回憶，其更擔負起「教育」的重要角色；「場所賦意」也不僅是創造校園的話題性，而更有其作為課程、潛在課程的資源性被運用之必要。如此一來，校園環境便不是一個提供學生學習、受教育的場所；其環境本身便具有教育意涵，等著教師、學生去發掘與體驗。「學生—環境」之間的互動成為一整體的文化塑造，此便是「境教」的發揮、大學校園文化之形塑。

除了校園環境的「場所賦意」，如何讓學生或教育與場所所賦之「意」相連結也是值得注意的課題。正式課程的教學方式較無法提供前述文化塑造的教育內涵，多元化的教學模式才能夠補足正式課程所缺乏的。其中，「體驗學習理論」（experiential learning theory）的發揮便是校園文化之形塑、境教與通識結合的重要依據理論。

## 二、體驗學習理論

傳統教學方式中令人詬病之處，在於學生僅為「背多分」、「文抄公」，學習只有一個接觸點——課本中的知識。在此積非成是的教育觀中，渾然忘卻知識其實源自於大千社會；「學習」，不應該只達成背誦抄寫的目標，而是全身之感官皆能與知識對話，發展創造屬於個體的智慧。

是故，體驗學習及各式戶外課程逐漸興起於教學界，拉丁文「*experientia*」一詞為「經歷」(to go through)之意，即體驗(experience)一詞的由來(謝智謀、王怡婷譯，2003)。其內涵強調學生能夠超脫教室中的灌輸填鴨式教育，改將學習空間移至真實世界，運用身體與認知去具體地感覺知識的存有，因此體驗學習又名發現式學習、活動學習、經驗主體學習或互動學習(賈至好，2006)，強調以經驗出發，運用活動與互動式教學，使學生達到發現式體驗學習的目的。其理論基礎源於二十世紀初教育界對於傳統教育的反動，加上實用主義之推波助瀾所興起，代表人物如實用主義之先驅杜威(John Dewey)、克伯屈(William H. Kilpatrick)以及提出場地論的勒溫等學者，而柯伯(Kolb, 1984)則根據杜威以及勒溫與皮亞傑之理論背景，出版《經驗學習》一書，內容完整敘述其基礎及發展沿革，並提出學習者之四階段週期經歷：具體經驗、觀察和反思、形成抽象概念和類化以及在新情境中檢驗概念內涵(莊展榮，2007)，其圖示如下。

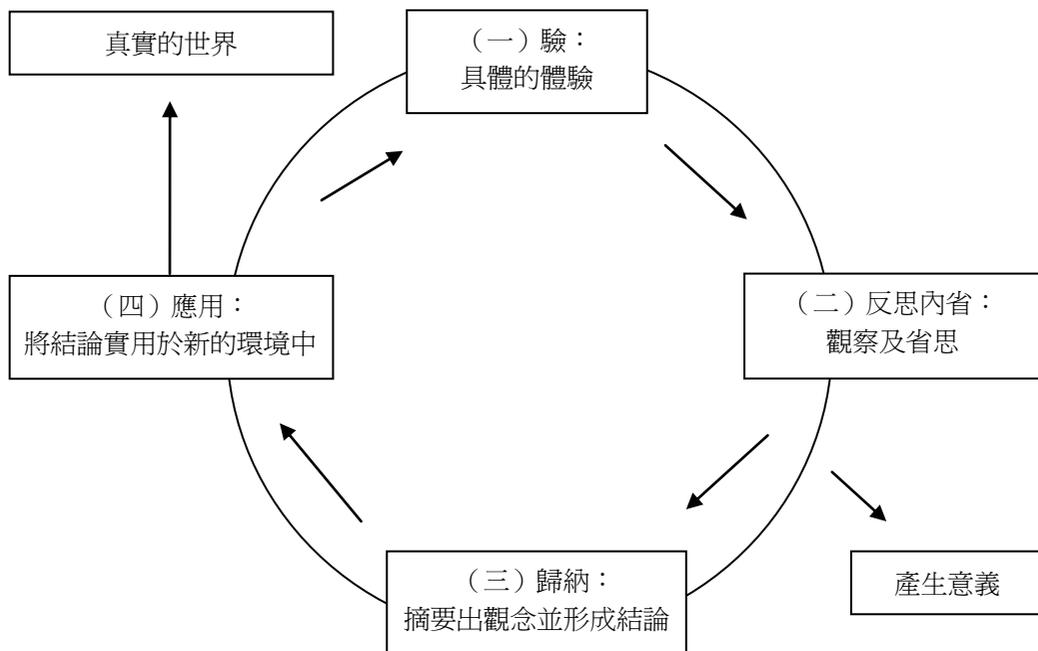


圖 1 Kolb (1984) 的四階段體驗學習圈

體驗學習之教育理論為強調教育即生活、學習必須與學生興趣有關以及行動或問題為核心的教學法，並強調合作而非被動接受的學習型態。體驗學習透過大量戶外教學的方式，將知識從課堂延伸至真實世界，藉由教師有系統的引領之下，使學生能夠從學習環境、教學工具與教育方法三方面平衡中，獲得足夠的知能，並導入實際生活中，轉換成爲有意義的個人經驗（謝智謀、王怡婷譯，2003）。是故在校園環境、通識教育中推行體驗學習時，將需完整考量整體社會性之影響，將社會文化脈絡融入活動中，加深學生對於真實社會的感受與體認。

## 伍、結論與建議

綜而言之，若要論及「文化教育學」在落實層面的表現，應歸結在「校園文化形塑」與「體驗學習」的落實之上。一方面建立具有「場所賦意」之校園環境，賦予其可被發掘、探索的教育內涵，形成獨特的校園文化；一方面擺脫傳統的學習模式，藉由「體驗」來達到主觀精神與客觀校園環境的接觸，引發潛移默化的教學作用，此正是「潛在課程」的發揮，也是「文化教育學」的落實表現。當然，如何落實「文化教育學」此點仍需要更多的嘗試與討論、「大學校園文化形塑」要如何具體實行也尚待解答。在本文「結論與建議」部分，便擬以「書院教育」與「住宿學習」作爲落實「境教」、「大學校園文化形塑」、「生活學習圈」乃至「潛在課程」可能發展的方向：

### 一、「書院教育」與「大學校園文化形塑」

「書院教育」旨在提供一套不同於正式課程的系統化課程學習，讓學生們除了正式課程學習之外，能夠在分享、同儕互動、課業輔導、多元能力培養、服務精神等各層面獲得學習與體驗。如此的「書院教育」不只發揮了「潛在課程」的特質，若能結合校園文化形塑的「場所賦意」，便能夠形成該校獨特的「書院教育」文化，發揮了「文化－學習」之間的相長關係。

目前臺灣數間大學在「書院教育」上多有努力，譬如清華大學、東海大學、政治大學等，不僅開發各校獨特的書院精神，讓學生得以在日常生活的空間內持續探索知識，而環境與學習的結合，更讓「書院教育」有了「境教」的效果。茲以政大爲例，校方改善宿舍空間的品質和美感，打造「山居學習中心」與「博雅書房」，賦予住宿空間兼具學習和優質生活的意義，吸引學生前往利用，自然逐漸積累屬於

空間獨有的人文故事，讓政大校園有了獨特的校園文化，正是「大學校園文化形塑」最佳例證之一。

## 二、「住宿學習」與「大學校園文化形塑」

對於「住宿學習」的討論可以算是「通識教育」、「書院教育」的擴大化。「書院教育」的發揮往往是利用學生課餘時間而進行，「住宿學習」、「書院教育」的實施便意味著學習範圍的擴大與增加。因此國內外大學無不正視「住宿學習」與「書院教育」的學習成效，例如哈佛大學希望藉由推動活動導向的學習，嘉勉學生結合課堂上的專業學習與課外活動參與，並評估課堂學習與課外活動之關連，連結學習、個體經驗及生活。「除可增添學習興趣，改變單調學習的樣貌，亦可透過豐富的活動內容，使學生能於學習專業中發展多元潛能，落實全人教育、生活教育的通識精神」（陳幼慧，2009，頁 55）。就臺灣落實「書院教育」的幾間大學而言，雖然已有「書院教育」與「住宿學習」的結合，但僅限於部分學生，尚未普遍落實在所有學生之上。就此點而言，政大的書院教育已有了普遍落實的發想，未來期望達到大一新生全面住校的規劃，使「書院教育」、「住宿學習」達到更好的成效、表現出政大校園文化之獨特。

總結全文，現今大學教育中「校園文化形塑」與「書院教育」之發展，根源於「文化教育學」理念之發揮。傳統學習理論只注意到認知層面、行為刺激反應層面對學習的影響，而忽略了對「環境」、「文化」的互動性。與此相對的，「文化教育學」注意到主體精神與客觀事物互動所產生的學習效果，因而推導出對「學習生活圈」的著重。過去大學校園環境僅達到了求硬體設備滿足的階段，現今像政大等學校開始推行「書院教育」與「住宿學習」，連帶也注意到「校園文化形塑」。如此兼具「理論」與「實踐」之發展，正是大學教育之新趨勢。

## 參考文獻 References

- 王錦第：〈士榜格的教育與文化思想〉，《中德學誌》，第2卷，第1期，1940.4，頁25-40。
- 江日新：〈斯普朗格在中國——一個書目文獻分析的回顧〉，《鵝湖學誌》，第30期，2003.6，頁125-70。
- 沈清松：〈國民中學公民與道德科新課程教材與教學之探討——第四冊「文化生活」〉，《國立編譯通訊》，第33期，1985，無月分，頁15-18。
- 高申春：《人性輝煌之路—班杜拉的社會學習理論》，臺北：城邦文化出版社，2001。
- 張秀雄主編：《公民教育的理論與實施》，臺北：師大書苑，2001。
- 張春興：《心理學》，臺北：東華出版社，2003。
- ：《教育心理學——三化取向的理論與實踐》，臺北：東華出版社，2004。
- ：《現代心理學——現代人研究自身問題的科學》，臺北：東華出版社，2005。
- 莊展榮：《體驗學習應用在綜合活動領域之個案研究》，臺北：國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，2007。
- 陳幼慧：〈「理解」、「陶冶」與「文化傳承」：斯普朗格文化教育學的研究〉，《漂流·陶養與另類教育》，馮朝霖編，臺北：政大出版社，2011，頁103-20。
- ：〈核心課程之改革：哈佛大學通識教育改革之研究〉，《通識教育學刊》，第4期，2009.12，頁41-60。
- 湯志民：《學校建築與校園規畫》，臺北：五南出版社，2006。
- 黃世孟、連興隆：〈校園總體規劃提升大學競爭力的課題與策略〉，海峽兩岸大學的校園學術研討會，上海：同濟大學，2004。
- 黃光雄、楊國賜：《國民中小學學校文化重建之研究》，臺北：財團法人李連教育基金會，2003。
- 楊深坑：《科學理論與教育學發展》，臺北：心理出版社，2002。
- 詹棟樑：《斯普朗格文化教育思想及其影響》，臺北：文景出版社，1981。
- 賈至好：《跨領域數學體驗學習對國小學生學習態度與學習成就之研究》，臺北：國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，2006。
- 蔣徑三：〈文化教育學的理論與方法〉，《教育雜誌》，第21卷，第4期，1929，無月分，頁13-23。
- ：〈斯普蘭格的文化教育學〉，《教育雜誌》，第23卷，第5期，1931，無月分，頁1-15。
- ：〈文化教育學的本質〉，《教育雜誌》，第25卷，第10期，1933，無月分，頁137-44。

- 譚光鼎、劉美慧、游美惠編：《多元文化教育》，臺北：高等教育出版社，2009。
- Bandura, A. :《社會學習理論》，周曉虹譯，臺北：桂冠圖書出版社，1995。
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. :《多元文化教育》，陳枝烈、陳美瑩、莊啓文、王派仁、陳薇如譯，臺北：心理出版社，2008。
- Dilthey, W. :《精神科學引論》，童奇志、王海鷗譯，北京：中國城市出版社，2002。
- Hergenhahn, B. R. :《學習心理學——學習理論導論》，王文科譯，臺北：五南出版社，1991。
- Knapp, C. E. :《體驗學習——帶領內省指導手冊》，謝智謀、王怡婷譯，臺北：幼獅文化出版社，2003。
- Spranger, E. :《青年期心理學》，王文俊譯，臺中：臺灣省教育廳編審委員會，1958。
- Bandura, A.. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken: Wiley, 2010.
- Bollnow, O.F. *Erziehung in Anthropologischer Sicht*. Zürich: Morgarten, 1969.
- Dilthey, W.. *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Stadium der Gesellschaft und der Geschichte (Gesammelte Schriften Bd.1)*. Darmstadt: Weichert-Druck, 1990.
- Engle, S. H., & Ochoa, A.. *Education for Democratic Citizenship*. New York: Teachers College, Columbia University, 1988.
- Kimble, G. A.. *Foundations of Conditioning and Learning*. New York: Appleton, 1967.
- Kolb, D.. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A.. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Macmillan, 2003.
- Spindler, G. D.. “The Transmission of Culture.” *Education and Cultural Process*. Ed. G. D. Spindler. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974. 279-10.
- Spranger, E.. *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1948.

## Abstract

Culture is formed through the interaction among a particular group of people living together over an extended period of time. There is a close relationship between the knowledge transmission function of education and cultural formation; the cultural pedagogy (Kulturpädagogik) expert Eduard Spranger (1882-1963) placed particular emphasis on the significance of Bildung (self-cultivation in which philosophy and education are linked). The present study begins with an overview of the evolution of learning theory over time, focusing in particular on the educational significance of the linkage between environment and learning, which is stressed by Albert Bandura (1925 - ) in his social learning theory, and by Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) in his social cognition development theory. The study then goes on to consider the potential for incorporating cultural learning theories into general education at the university level, discussing the formation of campus culture and experiential learning, and putting forward the concept of the “life learning zone,” whereby the idea of “environment,” with its spatial meaning, is utilized to develop a new concept of cultural learning that is rich in educational significance, thereby opening up a wide range of new possibilities for the development of “environment-based education.” By integrating environment-based education with general education, it should be possible to create a comprehensive life learning zone that embodies a wealth of educational content. The author’s goal in this paper is to examine the possibility of implementing cultural education and cultural learning theory in university-level general education.

**Keywords:** Eduard Spranger, cultural pedagogy, general education, Albert Bandura, Lev Semenovich Vygotsky